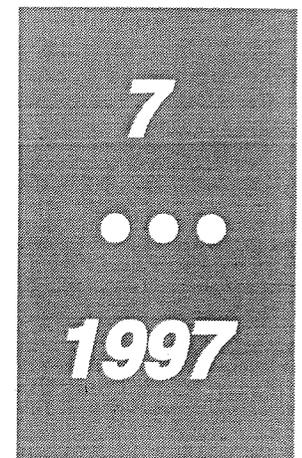


**In**  
**no**  
**va**  
**ción**

**Ed**  
**ucativa**

**SEPARATA**

SANTIAGO DE COMPOSTELA  
1997



A continuación, pasamos a destacar los principios básicos que fundamentan dos paradigmas de investigación que han precedido al paradigma basado en la promoción de procesos reflexivos para la formación del profesorado. Estos paradigmas son: 1) el paradigma basado en el desarrollo de competencias, y 2) el paradigma basado en la promoción de la toma de decisiones por parte del profesor.

### 1) La educación del profesor basada en el desarrollo de competencias

En los programas de educación del profesor basados en la competencia se parte del supuesto de que existen una serie de conductas que llevan a alcanzar una serie de resultados efectivos. Un ejemplo típico de este tipo de paradigma es el que se llamó "instrucción directa". Este tipo de instrucción se compone de una serie de conductas que los estudiantes que se forman para ser profesores deberían demostrar antes de enfrentarse a la enseñanza (Roshenshine, 1986; Roshenshine y Stevens, 1984; Anderson, Evertson y Brophy, 1982). Las conductas efectivas son identificadas por los investigadores mediante una asociación de estas conductas con el logro de los estudiantes en tests estandarizados, bajo un modelo de investigación proceso-producto.

Sin embargo, como destaca Richardson (1990) las críticas surgieron rápidamente ya que en los mismos años 70 se alzaban voces preguntándose acerca de ¿cuál es la naturaleza de la competencia para la enseñanza? Con esta pregunta se planteaba la problemática relativa a que si no se conoce exactamente cual es esta competencia para la enseñanza no se podrá enseñar, medir o verificar. Otra crítica, también destacada por Richardson (1990), es la relativa a la sobrevaloración de los aspectos mecanicista de este paradigma, pues el estudiante para profesor debe ir alcanzando habilidades y cuando llegue el momento debe saber utilizarlas correctamente para obtener buenos resultados en los alumnos. Desde esta visión mecanicista falta un proceso metacognitivo que de forma consciente o inconsciente todo alumno debe ir realizando a lo largo de su formación y de su contacto con la enseñanza (Ross, 1990).

Las críticas realizadas a este modelo de formación dieron lugar a un modelo de formación del profesorado basado en la imagen de que el profesor es un tomador de decisiones (Clark y Peterson, 1986). Sin embargo, aunque las críticas realizadas sobre este modelo han sido profundas, como señala Houston (1987), existe todavía un número muy elevado de centros que mantienen programas de formación del profesorado basados en la competencia, y podríamos decir que en el caso de la formación del profesorado que se lleva a cabo en España este modelo basado en la competencia es el que prima en los programas de formación del profesorado (De Vicente, Moral y Pérez, 1993).

### El profesor como un tomador de decisiones

La aplicación de la psicología cognitiva al estudio del pensamiento del profesor, ha hecho que se desarrollen distintas metáforas, las cuales dan una visión particular del papel del profesor en el complicado mundo de la enseñanza. Las metáforas encontradas consideran al profesor como un procesador de información (Clark, 1978; Marland, 1985), como un sujeto que toma de decisiones (Shavelson y Stern, 1981; Marcelo, 1987; Marcelo y De Vicente, 1986) o como un profesional que resuelve los problemas complejos de clase (Leinhardt y Greeno, 1986).

A partir del programa de investigación de Shulman (1986) se abre una nueva visión sobre la formación del profesorado, al proponerse como paradigma alternativo el procesamiento de información, pues desde esta perspectiva se considera que la enseñanza es un proceso de información más, como cualquier otro estudiado por la psicología cognitiva.

El aspecto más sobresaliente de este paradigma es considerar que el profesor hace muchas decisiones en el curso de un día y que estas decisiones son similares a las que toma cualquier profesional en otros campos (Berliner, 1986). Otros autores dentro de esta línea consideran que el profesor opera automáticamente dentro de una rutina bien establecida y toma alguna decisión cuando algo inaceptable ocurre en el desarrollo de la rutina (Shavelson y Stern, 1981).

Sin embargo, aunque el modelo de procesamiento de información mejora el estatus de la enseñanza, sus datos no convencen como una descripción válida del mecanismo que explica cómo los profesores piensan en la práctica. Desde una perspectiva positivista los problemas metodológicos inherentes a la investigación sobre toma de decisiones parecen ser insalvables, llegándose a plantear la estimulación del recuerdo como una técnica metodológicamente válida (Yinger, 1986).

### El práctico reflexivo

La reflexión se pone a la cabeza de todos los programas de formación del profesorado que pretenden desterrar los aspectos mecanicista que consideran que el profesor es un recipiente pasivo que acumula conocimiento. Desde esta perspectiva se reconoce la naturaleza dinámica del conocimiento del profesor, el cual se obtiene desde la acción y desde la reflexión sobre la práctica (Clarke, 1995; Francis, 1995).

El impulso dado a este modelo de formación del profesorado basado en la reflexión viene propiciado por el auge de la investigación cualitativa basada en una investigación de tipo etnográfico y antropológico, que entiende la conducta del profesor y del alumno dentro de la compleja cultura de la escuela (Erickson, 1986).

El sistema de creencias y los planteamientos de búsqueda de significado personal comienzan a tener un fuerte auge. Por tanto, no es un experto en la materia que desde fuera del contexto del profesor le indica cómo debe actuar para mejorar su práctica, sino que el mismo profesor, a partir de un diálogo interior y de un diálogo con sus colegas que comparten su realidad diaria, mejora su práctica mediante un proceso constructivista (Johnston, 1992, 1994; Richardson, 1992).

El concepto de "conocimiento en la acción" de Schön (1983) es un claro ejemplo a esta nueva forma de entender la enseñanza, la cual no descansa en una serie de pasos conscientes que se corresponden con una serie de conductas determinadas de antemano, ni en un proceso de toma de decisiones, sino que el conocimiento es inherente a la acción y está basada en las experiencias pasadas de los prácticos cuando se encontraron con situaciones similares.

El profesor debe comprender que el conocimiento y el saber está en ellos mismos y radica en el conocimiento práctico personal que ellos van elaborando a lo largo de sus años de reflexión sobre su experiencia (Carter et al, 1987). La generación del conocimiento práctico y el proceso reflexivo en el que se implica el profesor para ir construyendo y elaborando su conocimiento práctico, son

dos conceptos esenciales que deben constituir un soporte válido para elaborar programas de formación del profesorado (Clarke, 1995; Francis, 1995).

Esta idea que destaca la importancia de crear programas de formación basados en la reflexión parece estar clara y ser prácticamente asumida por la mayoría de los investigadores, sin embargo, los problemas comienzan a surgir cuando se intentan poner en práctica programas basados en la promoción de la reflexión y en la generación de un conocimiento práctico (Winitzky, 1992). En los modelos de formación del profesor basados en el desarrollo de competencias, la ejecución del programa era factible y el contenido del programa claro, si las competencias son identificadas claramente el éxito del programa de formación debería estar asegurado.

En contrapartida, hay que decir que la puesta en práctica de programas de formación del profesorado reflexivos es una tarea difícil documentada por Wildman y Niles (1987) y Zeichner y Liston (1987). La reflexión no puede ser considerada una predisposición natural, no es algo que se construye espontáneamente. Si no existe un compromiso para la reflexión en la estructura y en la base de los programas de formación, una simple disposición a la reflexión suele ser algo esporádico y superficial.

Por tanto, además de que la investigación ha demostrado que una simple predisposición hacia la reflexión no es suficiente para llevar a cabo programas de formación basados en la reflexión, la investigación también verifica que es necesario que exista un acuerdo en la identificación de los diferentes términos que definen el concepto de reflexión y un acuerdo en los descriptores que orientan los programas de formación reflexivos.

## 2.- DISTINTAS FORMAS DE ENTENDER LA REFLEXIÓN: CONCEPTO DE REFLEXIÓN

Existe actualmente un gran interés por delimitar la noción de práctica reflexiva en la educación del profesor. Este interés ha producido una gran cantidad de literatura al respecto, que revela la diversidad de significados que son agrupados bajo el término "reflexión". Esta diversidad de significados, opiniones y puntos de vista, está demandando una pronta aclaración terminológica y conceptual, que pueda permitir la puesta en práctica de programas de formación basados en la reflexión (Claderhead, 1992).

Para clarificar este concepto encontramos el trabajo de Sparks-Langer (1992) sobre distintas aproximaciones para entender el concepto de reflexión, el trabajo de Grimmitt, Mackinnon, Erickson y Riecken (1990) donde se aborda el tema de la delimitación conceptual de la reflexión, y los trabajos que se están realizando en distintas universidades extranjeras para formar a profesores reflexivos, donde se plantean diariamente la problemática que encierra la delimitación conceptual de la reflexión. De acuerdo con el primer autor la reflexión puede ser estudiada desde una perspectiva cognitiva, narrativa y crítica. Para el segundo grupo de autores, los estudios sobre práctica reflexiva se pueden agrupar alrededor de tres perspectivas: a) la reflexión como un proceso mediador para la acción, b) la reflexión como un proceso de deliberación entre distintos puntos de vista de la enseñanza y c) la reflexión como un proceso de reconstrucción de la experiencia. Para el resto de los autores que se podrían citar como representantes de los programas reflexivos llevados a cabo en distintas universidades extranjeras, la reflexión es definida utilizando alguna de las perspectivas o

aproximaciones señalas, con algunas variaciones y modificaciones que imprimen un carácter diferente, y enriquecen, al mismo tiempo, la visión del término "reflexión".

Nosotros consideramos que la utilización conjunta del trabajo de estos autores representantes de la problemática terminológica de la reflexión, puede enriquecer la delimitación conceptual que pretendemos realizar. Por tanto, seguidamente pasamos a comentar varias acepciones del término "reflexión", trabajando de forma simultánea con las distintos enfoques o aproximaciones encontradas, ya que consideramos que este juego entre enfoques interpretativos y definiciones terminológicas nos ayuda a identificar claramente el significado complejo de la palabra "reflexión".

ENFOQUES	LA REFLEXIÓN CONSIDERADA				
	Una estrategia para la acción	Un proceso deliberativo	Un proceso de reconstrucción		
			De la práctica	De uno mismo	De principios
Cognitivo	X	X	X	X	X
Narrativo		X		X	X
Crítico					X

Gráfico 1: Esquema conjunto de enfoques y concepciones sobre el término reflexión.

Comenzaremos explicando el significado de cada uno de los enfoques explicativos del término reflexión (cognitivo, narrativo y crítico), pues pensamos que son la base para aproximarse a las distintas definiciones dadas al concepto reflexión (estrategia para la acción, proceso deliberativo y proceso de reconstrucción).

### ENFOQUES:

#### • Enfoque cognitivo

La aproximación cognitiva es utilizada como instrumento para entender y clarificar el concepto de reflexión del profesor, pues se centra en analizar los procesos de conocimiento implicados en la toma de decisiones educativas y en cómo se organiza el conocimiento del profesor para una toma de decisiones adecuada.

Los cognitivistas piensan que la información se organiza en esquemas donde quedan relacionados los hechos, los conceptos y las experiencias. Estas estructuras organizadas, constituyen la comprensión individual del mundo y permiten al sujeto disponer de un cuerpo de información almacenado en la mente, al que se puede acceder con gran velocidad, según la coherencia y estabilidad de las conexiones del esquema (De Vega, 1984).

Los estudios realizados sobre las diferencias en la estructura de conocimiento de profesores expertos y principiantes revela que los expertos poseen esquemas más profundos y con conexiones más ricas. Por el contrario, los principiantes tienden a tener esquemas menos desarrollados. La eficacia de la actuación de los expertos queda atribuida a sus esquemas de pensamiento que son más elaborados, complejos e interconectados (Leinhardt y Greeno, 1986; Moral, 1993).

Los esquemas son construidos a través de la experiencia y de la reflexión sobre la experiencia (Carter et al., 1987). La teoría constructivista indica que los individuos van elaborando constantemente un significado personal de lo que perciben, mediante un proceso dual de asimilación (ajustando lo nuevo a lo viejo) y de acomodación (cambiando la organización mental vieja para incorporar lo nuevo (Keney, 1994). Además, las experiencias, valores y creencias almacenadas en la memoria, tienen una influencia muy grande en cómo las nuevas piezas de información son percibidas e interpretadas. Tales "filtros de base culturales" han sido investigados por Ross (1990), observando que últimamente se está prestando una gran atención a la teorías previas que los alumnos tienen cuando entran por primera vez a una Institución dedicada a formar profesores, pues se considera que estas teorías previas pueden influir en lo que los profesores estudiantes aprenden de sus programas formativos (Moral y Pérez, 1996).

De estas investigaciones realizadas desde la aproximación cognitiva, podríamos decir que sería interesante enseñar a los profesores principiantes y a los estudiantes para profesor esquemas de los profesores expertos. Sin embargo, nunca se debería olvidar los principios básicos de la teoría constructivista de que cada uno debe construir su propio significado. Por tanto, es esencial que el alumno vaya construyendo su propio conocimiento personal acerca de la enseñanza, activando sus experiencias primeras que le sirven para desarrollar su propia visión de la práctica (Gore y Zeichner, 1991; Griffiths y Tann, 1992; Roskos y Walker, 1994).

#### • Enfoque narrativo

Desde la perspectiva cognitiva no se presta atención a los factores contextuales que determinan la toma de decisiones, los cuales son recogidos en la aproximación narrativa de la reflexión. Para Lampert y Clark (1990) el contexto es tan importante que habla de la "cognición situada", sugiriendo que el conocimiento es construido a través de la interacción entre la mente y el contexto donde sucede el problema.

Sin embargo, aunque algunos autores señalan que es esencial el contexto donde se realiza el proceso cognitivo, Ross, Johnson y Smith (1992) destacan que lo que está desaparecido del conocimiento base de la enseñanza son las voces de los profesores hablándonos de los caminos que ellos usan para explicar su trabajo y su vida, y los esquemas interpretativos que los profesores utilizan para comprender y mejorar su propia práctica de clase.

Con estas aportaciones se destaca la necesidad de utilizar las descripciones que los profesores proporcionan acerca de las circunstancias personales que les llevan a la toma de decisiones. Por tanto, más que formar mediante la utilización de reglas de aprendizaje, principios o conceptos, se deben propiciar sesiones de trabajo que propicien una toma de decisiones personal y autónoma que haga posible el actuar en diversidad de casos y contextos.

Schön (1983) considera que los profesores poseen un "sistema de apreciación" que es el que da significado a la práctica de la enseñanza. Este sistema contiene un repertorio de teorías, prácticas, valores, creencias, etc, que influyen en cómo son definidas las situaciones de enseñanza. Smyth (1989) habla de "principios explicativos" para aclarar la forma en que los profesores analizan y hacen inferencias sobre los acontecimientos de clase. Estos principios explicativos, aunque son implícitos y difíciles de analizar, ayudan a dar sentido a la práctica de clase y a guiar futuras acciones (Villar, 1992).

#### • Enfoque crítico

La aproximación crítica se preocupa por delimitar las percepciones de los profesores respecto a las implicaciones sociopolíticas que llevan implícitas su toma de decisiones. Para Smyth (1989), esta aproximación crítica de la reflexión enriquece la visión de la enseñanza, pues resalta la importancia del pensamiento del profesor sobre los dilemas de la enseñanza y los resultados sociales de la educación.

Con esta aproximación se amplía la problemática que encierra la enseñanza, pues con ella se llega a analizar el papel que actualmente la escuela juega en los problemas de raza, clase y sociedad dividida (McLaren, 1989). Así, desde esta perspectiva, se supone, que cuando el educador de profesores intenta ayudar a sus estudiantes a examinar los usos éticos y morales en educación, debe estimular un debate acerca del papel de la escuela en la sociedad democrática actual. Los estudiantes deben cuestionarse las prácticas comunes tales como la creación de grupos en clase, la práctica competitiva, el control de la conducta que se lleva en clase, etc., y descubrir en esa práctica habitual las implicaciones sociales que conlleva. Por tanto, deben de partir clarificando sus propias creencias acerca de los propósitos de la educación y examinar críticamente los métodos de enseñanza y los materiales habituales, para descubrir hasta qué punto intentan alcanzar distintos principios éticos, políticos y sociales.

### LA REFLEXIÓN ES CONSIDERADA:

#### • Una estrategia para facilitar la acción educativa

Desde esta perspectiva, el propósito de la reflexión es instrumental, en tanto que la reflexión es usada para ayudar a los profesores a comprobar en la realidad de la enseñanza los principios que han sido descubiertos por la investigación empírica y que son aceptados como principios básicos de actuación. Las investigaciones y teorías de la educación, los artículos y comunicaciones sobre temas educativos, son utilizados como recursos para generar el proceso reflexivo, en vez de utilizar las situaciones reales de la práctica de clase.

Un ejemplo de esta perspectiva puede ser obtenido del programa de formación del profesorado llevado a cabo por la Universidad de Maryland (McCaleb, Borko y Arends, 1992). Esta Universidad tiene como objetivo que los alumnos alcancen una comprensión de los hechos educativos a partir de un examen crítico de los estudios empíricos. Para este programa es esencial el "que" de la reflexión, por ello el alumno debe adquirir un conocimiento base y un lenguaje

especializado asociado a él. Con este conocimiento base el alumno estará preparado para llevar a cabo un examen crítico de los principios pedagógicos-didácticos que sustentan la enseñanza.

El conocimiento base que debe alcanzar el alumno que se forma para ser un profesor se adquiere a partir de la revisión de literatura y proviene de agentes externos expertos. Así, se ve la enseñanza reflexiva como una forma de experiencia de laboratorio similar a un micro-enseñanza, en la que se graban las lecciones en video y se analiza la ejecución del profesor y el aprendizaje de los alumnos (Freiberg y Waxman, 1990).

Desde esta perspectiva la reflexión también es utilizada como un instrumento para entender y analizar los procesos de conocimiento implicados en la toma de decisiones educativas y en cómo se organiza el conocimiento del profesor para una toma de decisiones adecuada (Sparks-Langer, 1992).

#### • Un proceso deliberativo

Esta perspectiva propone una concepción de la reflexión basada en la deliberación y elección entre alternativas o caminos de enseñanza. Esto implica que la elección debe hacerse teniendo en cuenta el contexto donde ocurren los acontecimientos de enseñanza. La actividad reflexiva queda definida como una anticipación de las consecuencias de llevar a cabo distintas líneas de acción, apoyadas en distintas teorías de la enseñanza, pero teniendo en cuenta la situación contextual donde suceden (Grimmett, Mackinnon, Erickson y Riecken, 1990). En esta perspectiva, la autoridad externa es también considerada un recurso de conocimiento más, como ocurre en la concepción de la reflexión como mediación para la acción, pero con la diferencia de que la comprensión del conocimiento viene propiciada a partir de la opinión de los colegas de enseñanza y en el contexto de la actual situación de enseñanza (Ross, Johnson y Smith, 1992).

La importancia de trabajar a la luz de distintos contextos, clarificando y criticando las teorías personales acerca de la enseñanza, es destacada por Bullough y Gitilin (1994). Para estos autores aprender a enseñar es un proceso idiosincrático que implica una compleja relación e interacción entre las personas y entre las personas y el contexto de la escuela.

El programa Proteach de la Universidad de Florida (Ross, Johnson y Smith, 1992), tiene como objetivo crear en los estudiantes una filosofía personal de la enseñanza, por tanto es esencial que el alumno parta de un examen crítico de sus propias creencias acerca de la enseñanza. A partir de aquí el alumno estará capacitado para descubrir la problemática pedagógica y ética que encierra la enseñanza. Todo esto lo conseguirá mediante un estudio y elección entre alternativas asumiendo la responsabilidad de la alternativa seleccionada.

Para el programa CUA de la Universidad Católica de América (Ciriello, Valli y Taylor, 1992), la reflexión es considerada un proceso que establece los valores éticos y morales que están implícitos en la práctica de la enseñanza, reconociendo que la reflexión es una habilidad para establecer y examinar críticamente unas acciones y el contexto donde estas acciones suceden. Por tanto, se intenta crear el hábito de pensar y actuar desde el conocimiento profesional que uno va creando personalmente de forma consciente, más que dejarse llevar por la tradición o la rutina.

#### • Una reconstrucción de la experiencia

Una tercera perspectiva en la educación del profesor incluye la concepción de la reflexión como la reorganización o reconstrucción de la experiencia, pues el conocimiento del profesor es entendido como algo idiosincrático, tácito e intuitivo (Freeman, 1991). Para conseguir analizar este conocimiento tácito es preciso examinar el proceso en el que se implica el profesor a la hora de dar un cierto significado a su actuación en clase y a su experiencia. El profesor debe preguntarse cuestiones del tipo: ¿cuáles son las razones de mi actuación en clase y cómo yo soy consciente de esas razones?, ¿porqué yo hago que los alumnos piensen de una forma determinada? etc. La respuesta a estas preguntas requiere que el profesor realice un proceso de reflexión, tanto sobre la experiencia práctica como una reflexión sobre los significados teóricos o las bases teóricas de las acciones (Shulman, 1988).

Este proceso de reconstrucción puede ser analizado bajo distintos aspectos que identifican distintas formas de entender la reflexión: a) reflexión sobre las situaciones prácticas o las acciones, b) reflexión sobre uno mismo como un profesor que actúa en un ambiente social determinado, y c) reflexión sobre los principios y supuestos básicos de la enseñanza desde una perspectiva teórica-crítica. Consideramos que entender la reflexión como un proceso de reconstrucción es el modelo más completo pues, en el proceso de reconstrucción se avanza desde una reconstrucción de la experiencia donde podemos encontrar el enfoque cognitivo de la reflexión, pasando por una reconstrucción de uno mismo como un profesor donde se activa el enfoque narrativo, hasta alcanzar finalmente una reconstrucción de los principios básicos que fundamentan la enseñanza trabajando el enfoque crítico de la reflexión.

#### a) Reconstrucción de las situaciones de la acción o de la práctica

La principal característica de este proceso de reconstrucción es el grado en el cual una situación normal de clase se vuelve problemática (Kagan, 1988). Aquí, la reflexión se entiende como el camino en el cual el profesor puede atender a las características de la situación que han sido ignoradas y asignarles un nuevo significado. La reflexión significa recomponer la situación una vez que ha sido clarificada, volver a pensar los principios sobre los que se ha tomado una decisión, y comenzar a reconsiderar el rango de posibles respuestas que podrían ser usadas (Pugach y Johnson, 1990).

En este proceso de reformular el escenario de la práctica, los estudiantes para profesor deben ser hábiles en dar un nuevo significado y proporcionar un nuevo camino para ver los problemas en la práctica. Así, los estudiantes deben utilizar su conocimiento primario obtenido en su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje en la niñez, combinado con el conocimiento teórico obtenido en sus cursos de formación para llegar a ser profesores (Moral y Pérez, 1996).

#### b). Reconstrucción de uno mismo como profesor

Ya no se trabaja sobre la reconstrucción del escenario de la práctica o sobre el problema de la práctica, sino sobre el profesor en sí mismo, haciendo que el profesor sea más consciente el ambiente cultural en el que opera. Así, se busca que el profesor estructure su conocimiento de lo que significa para él la enseñanza, a partir de narraciones interpretativas de su práctica.

Van Manen (1991) habla de un nivel de reflexión que incluye la "reflexión propia sobre tu vida". El ser humano comienza a comprenderse a sí mismo a través de una reflexión sobre uno mismo. Al usar los conceptos de reflexión sobre uno mismo como una filosofía de vida y como una metodología, Van Manen busca penetrar en la acción de los profesores, no sólo como educadores sino también como adultos que comparten su vida y su realidad con los alumnos.

Para llegar a ser reflexivo sobre uno mismo se debe estar atento a las relaciones entre la teoría y la práctica, como propone el programa de formación del profesorado de la Universidad de Michigan (Putnam y Grant, 1992). Este programa considera que la reflexión se encuentra en la intersección entre la teoría y la práctica. Debido a que desde este programa se reconoce la facilidad con que se reproduce el tipo de enseñanza que se ha recibido en la niñez, se estimula que los estudiantes se cuestionen por qué piensan de esa manera y se les estimula a que saquen a la superficie su conocimiento anterior que sirve de base en la toma de decisiones reflexiva y en los procesos de unión teoría-práctica.

Bajo esta misma perspectiva encontramos el trabajo de Russell (1987), relativo a las relaciones entre la teoría y la práctica. Este autor considera que aprender a enseñar no es un proceso que se compone de dos pasos 1) aprender la teoría, y 2) poner la teoría en la práctica. Elbaz (1988) argumenta que hacer decisiones implica un proceso de deliberación que supone el uso de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. El concepto de imagen está compuesto por las creencias, valores, necesidades y sentimientos del profesor que a menudo están englobados en términos de breves declaraciones metafóricas que reflejan las ideas personales o las teorías personales acerca de la enseñanza (Villar, 1992).

### c). Reconstrucción teniendo en cuenta los grandes principios básicos que fundamentan la enseñanza

Carr y Kemmins (1983) han sido los mayores representantes de este forma de reflexión basada en una perspectiva crítica-teórica. Ellos resaltan la importancia de adoptar un posición moral frente a la educación y la escuela.

Existen dos motivos por los que estos autores consideran que es esencial llevar a cabo una reflexión crítica: a) el primer motivo hace referencia a que una reflexión crítica es necesaria para identificar los causa que impiden que las metas educacionales se lleguen a conseguir, y b) el segundo motivo hace referencia a que a través de una reflexión crítica uno es capaz de desarrollar estrategias emancipatorias que ayuden al profesor a alcanzar un grado mayor de libertad en su práctica educacional.

En resumen, es ver la reflexión como un proceso de reconstrucción social de la realidad que es necesaria para la emancipación humana. La reflexión es el proceso por el que se hacen explícitas los principios que han sido adoptados de forma teórica. Bajo esta perspectiva la reflexión proporciona metáforas que transforman nuestra comprensión de las limitaciones políticas, institucionales, sociales y morales que impregnan la práctica de la enseñanza (Grimmett, Mackinnon, Erickson y Riecken, 1990).

### BIBLIOGRAFÍA:

- ANDERSON, L. M.; EVERTSON, C. M. y BROPHY, J. E. (1982): *Principles of small-group instruction in elementary reading*. Ocasional Paper n° 58, Michigan, Institute for Research on Teaching.
- ANDERSON, R. C. (1984): "Some reflections on the acquisition of knowledge". *Educational Researcher*, 13 (5), 5-10.
- APLEGATE, J. y SHAKLEE, B. (1992): "Stimulating reflection while learning to teach: The ATTEP at Kent State University". En Valli, L. (Ed.): *Reflective Teacher Education*, New York, State University of New York Press, pp: 65-81.
- BERLINER, D. C. (1986): "In pursuit of the expert pedagogue". *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- BULLOUGH, R. V. y GITLIN, A. D. (1994): "Challenging teacher education as training: four propositions". *Journal of Education for Teaching*, 20 (1), 67-81.
- CALDERHEAD, J. (1992): "The role of reflection in learning to teach". En Valli, L. (Ed.): *Reflective Teacher Education* (139-146). New York: State University of New York Press.
- CARTER, K. et al. (1987): "Processing and Using information about students: A study of expert, novice and postulant teachers". *Teaching and Teacher Education*; 11 (3), 243-261.
- CARR, C. y KEMMINS, S. (1983): *Becoming critical: Knowing through actions research*. Victoria, Australia, Deakin University Press.
- CIRIELLO, M. J; VALLI, L. y TAYLOR, N. E. (1992): "Problem solving is not enough: Reflective teacher education at the Catholic University of America". Valli, L. (Ed.): *Reflective Teacher Education*. New York, State University of New York, pp. 99-115. Press.
- CLARK, C. M. (1978): *Choice of a model for research on teacher thinking*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Toronto.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986): "Teachers' thought processes". En Witrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching, (Third Edition)*, New York, Macmillan.
- CLARKE, A. (1995): "Professional development in practicum setting. Reflective practice under scrutiny". *Teaching and Teacher Education*. 11 (3), 243-261.
- CONNELLY, F. M. y LYTTLE, S. L. (1990): "Research on teaching and teacher research: The issues that divide". *Educational Researcher*, 19 (2), 2-11.
- DE VEGA, M. (1984): *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid, Anaya.
- DE VICENTE, P. S.; MORAL, C. Y PÉREZ, P. (1993): "Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio", *Revista de Investigación Educativa*, 22, segundo semestre, 105-116.
- ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento del profesor". En Villar Angulo, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- ERICKSON, F. (1986): "Qualitative methods in research on teaching". En Witrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan.
- FRANCIS, D. (1995): "The reflective journal. A window to preservice teacher' practical knowledge". *Teaching and Teacher Education*, 11 (3), 229-241.
- FREEMAN, D. (1991). "To make the tacit explicit": Teacher education, emergin discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 439-454.

- FREIBERG, H. J. y WAXMAN, H. C. (1990):** "Reflection and the acquisition of technical teaching skills". En Clift, R. T.; Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging reflective practice in education*. New York, Teacher College Press.
- GORE, J. M. y ZEICHNER, K. M. (1991):** "Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States". *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- GRIFFITHS, M. y TANN, S. (1992):** "Using reflective practice to link personal and public theories". *Journal of Education for Teaching*, 18 (1), 69-84.
- GRIMMETT, P. P.; MACKINNON, A. M.; ERICKSON, G. L. y RIECKEN, T. J. (1990):** "Reflective practice in teacher education". En Clift, R. T.; Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging reflective practice in education*. New York, Teacher College Press.
- HOUSTON, W. R. (1987):** "Competency-based teacher education". En Dunkin, M. J. (Ed.): *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. New York, Pergamon.
- JOHNSTON, S. (1992):** "Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers". *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 123-136.
- JOHNSTON, S. (1994):** "Conversations with student teachers. Enhancing the dialogue of learning to teach". *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 71-82.
- LAMPERT, M. y CLARK, C. M. (1990):** "Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing". *Educational Researcher*, 19 (4), 21-23.
- LEINHARDT, G. y GREENO, J. G. (1986):** "The cognitive skill of teaching". *Journal of Educational Psychology*, 78 (2), 75-95.
- KAGAN, D. M. (1988):** "Teaching as critical problem solving: A critical examination of the analogy and its implications". *Review of Educational Research*, 58 (4), 482-505.
- KENEY, S. (1994):** "Constructivism and teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, 10 (2), 157-167.
- MARCELO, C. (1987):** *El pensamiento del profesor*. Barcelona, CEAC.
- MARCELO, C. y DE VICENTE, P. (1986):** "Análisis de la planificación y enseñanza de profesores de E.G.B.". *Educadores*, 140, 719-732.
- MARLAND, P. (1985):** *Models of teachers' interactive thinking*. Trosville, Australia, School of Education.
- McCALEB, J.; BORKO, H. y ARENDS, R. (1992):** "Reflection, research and repertoire in the masters certification program at the University of Maryland". En Valli, L. (Ed.): *Reflective Teacher Education*. New York, State University of New York Press, pp. 40-64.
- McLAREN, P. (1989):** *Life in the schools*. New York, Longman.
- MORAL, C. y PÉREZ, P. (1996):** "La discusión de estudios de caso de profesores expertos y principiantes como estrategia para favorecer prácticas más reflexivas en la formación del profesor". *Bordón*, 48 (1), 73-87.
- PUGACH, M. C. y JOHNSON, L. J. (1990):** "Developing reflective practice through structured dialogue". En Clift, R. T.; Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging reflective practice in education*. New York, Teacher College Press.
- PUTNAM, J. y GRANT, S. G. (1992):** "Reflective practice in the multiple perspectives program at Michigan State University". En L. Valli (Ed.): *Reflective Teacher Education*. New York, State University of New York Press, pp. 82-98.

- RICHARDSON, V. (1990):** "The evolution of reflective teaching and teacher education". En Clift, R. T., Houston, W. R. y Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging reflective practice in education*. New York, Teacher College Press.
- RICHARDSON, V. (1992):** "The agenda setting dilemma in a constructivist staff development process". *Teaching and Teacher Education*, 8 (3), 287-300.
- ROSHENSHINE, B. V. (1986):** "Synthesis of research on explicit teaching". *Educational Leadership*, 43 (7), 60-69.
- ROSHENSHINE, B. V. y STEVENS, R. L. (1984):** "Classroom instruction in reading". En Pearson, P. D.; Barr, R.; Kamil, M. y Mosenthal, P. (Eds.): *Handbook of Reading Research*, New York, Longman.
- ROSKOS, K. y WALKER, B. J. (1994):** "Learning to teach problem readers: Instructional influences on preservice teachers' practical knowledge". *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 279-288.
- ROSS, D. D. (1990):** "Programmatic structures for the preparation of reflective teachers". En Clift, R. T.; Houston, W. H. y Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging reflective practice in education*, New York, Teacher College Press, pp. 97-118.
- ROSS, D. D.; JOHNSON, M. y SMITH, W. (1992):** "Developing a professional teacher at the University of Florida". En Valli, L. (Ed.): *Reflective Teacher Education*. New York, State University of New York Press, pp. 24-39.
- RUSSELL, T. L. (1987):** *Learning the professional knowledge of teaching: Views of the relationship between "theory" and "practice"*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.
- SANDERS, D. P. y McCUTCHEON, G. (1986):** "The development of practical theories of teaching". *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (1), 50-67.
- SCHÖN, D. A. (1983):** *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books, Inc. Publishers.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981):** "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior". *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- SHULMAN, L. (1986):** "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- SHULMAN, L. (1988):** "The dangers of dichotomous thinking in education". En Grimmett, P. y Erickson, G. (Eds.): *Reflection in Teacher Education*. New York, Teacher College Press.
- SMYTH, J. (1989):** "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education*, 40 (2), March-April, 2-9.
- SPARKS-LANGER, G. M. (1992):** "In the eye of the beholder: Cognitive, critical, and narrative approaches to teacher reflection". En L. Valli (Ed.): *Reflective teacher education*. New York, State University of New York Press, Albany.
- TRUMBULL, D. J. (1986):** "Teachers' envisioning: A foundation for artistry". *Teaching and Teacher Education*, 36 (5), 35-44.
- TRUMBULL, D. J. y SLACK, M. (1991):** "Learning to ask, listen, and analyze: Using structured interviewing assignments to develop reflection in preservice science teachers". *International Journal of Science Education*, 13 (2), 129-142.
- YINGER, R. J. (1986):** "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching". *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 263-282.
- VAN MANEN, M. (1991):** "Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting". *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6), 507-536.

- VILLAR, L. M. (1992):** *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración. GID y FORCE.*
- WILDMAN, T. M. y NILES, J. A. (1987):** "Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities". *Journal of Teacher Education*, July-August, 25-32.
- WINTZKY, N. (1992):** "Structure and process in thinking about classroom management. An exploratory study of prospective teachers". *Teaching and Teacher Education*, 8 (1), 1-14.
- ZEICHNER, K. M. (1992):** "Conceptions of reflective teaching in contemporary U.S. teacher education program reforms". En L. Valli (Ed.): *Reflective teacher education*. New York, State University of New York Press, Albany.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. P. (1987):** "Traditions of reform in U.S. teacher education". *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 3-20.